

LA TRANSFERENCIA DE LA FONOLOGÍA DE LA LENGUA MATERNA EN LA ADQUISICIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

MOTHER TONGUE PHONOLOGICAL TRANSFER IN THE ACQUISITION OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Yehicy Orduz Navarrete*

Resumen

La enseñanza/aprendizaje de la lengua inglesa genera un buen número interrogantes; uno de ellos refiere la influencia que ejerce la fonología de la lengua materna en la práctica de aquella de la segunda lengua. La búsqueda de respuestas produce que, con el presente estudio, se relacionen los fundamentos teóricos planteados desde la psicolingüística con una aplicación práctica que evidencie el papel de la transferencia fonológica generada en la creación lingüística durante el proceso de aprendizaje y corrobore la existencia de la interlengua. Tal contraste argumentará la inclusión del componente fonológico en los contenidos programáticos de los currículos de inglés como lengua extranjera.

Palabras Claves: Transferencia fonológica – adquisición de lengua extranjera – psicolingüística – interlengua

Abstract

The teaching and learning of English raises a number of issues, one of them being the influence of mother tongue phonology on second language phonology. The present study reports on scientific inquiry involving the practical application of the theoretical underpinnings of psycholinguistics aimed at demonstrating the role of phonological transfer in language learning and the existence of interlanguage. It is hoped that the findings of this research would be instrumental in framing the argument and making the case for inclusion of phonological component in English as a foreign language curricula.

Keywords: phonological transfer, foreign language acquisition, psycholinguistics, interlanguage

Artículo recibido: 30/04/2012 Aprobado: 17/07/2012

* Magíster en Lingüística. Docente del ambiente de Ciencias del lenguaje, Universidad Pedagógica Nacional. Email: yehicy_upn@yahoo.com

Introducción

El proceso de desarrollo científico, económico y cultural que viven algunos países de habla hispana ha provocado enormes cambios en el mundo de hoy y ha evidenciado la necesidad fundamental de la intercomunicación. Si se toma como principio el hecho de que la sociedad se cimienta en el lenguaje, sus formas y sus aplicaciones, se hace imperativa la formación de sus miembros como verdaderos comunicadores, es decir, como personas que jueguen un rol exitoso en todas las posibilidades discursivas que a diario se presentan.

Para Colombia, un país mayoritariamente monolingüe¹, este aprestamiento debe ir más allá de conocer la propia lengua y obliga a extenderse a una lengua extranjera, ya que como se dijo, el mundo moderno urge de la interrelación entre sus habitantes. Sin embargo, pocos logran prepararse de manera idónea para responder a tales exigencias; prueba incontestable es la frustración que muchos hablantes pueden sentir al llegar a un país foráneo cuya lengua han estudiado por varios años y no lograr ejercer de manera apropiada su herramienta de comunicación.

Una realidad tal, acentúa la insuficiencia de memorizar palabras y aprender a ordenarlas según un conjunto de estructuras pues lo indispensable es saber utilizarlas en situaciones reales de comunicación; sin embargo, si en el ejercicio no se tiene éxito, el interés debería explayarse inicialmente, hacia un acceso efectivo y operable, en principio, gracias al habla, y en especial, a la fonología, que es un elemento específico de cada lengua, e incluso, de cada cultura. La idea es relevante en la medida que se haga también un acercamiento real al constructo socio-cultural de la lengua que se aprende, intentando aprehender de la visión de mundo específica, todo cuanto permita organizar un universo cognitivo propio que viabilice la praxis idónea en el contexto.

Desdichadamente, en buena parte de los es-

tablecimientos educativos colombianos la formación en lengua extranjera empieza relativamente tarde, facilitando con ello que la lengua materna (LM) —el español, influya en exceso y sirva de cernidor de aquella (LE) —en este caso, el inglés. Tal situación provoca que todo esfuerzo se torne inútil, debido a que, aunque hay lenguas llamadas “hermanas” por su origen común, el patrón fonológico de una, es decir, su estructura, las unidades que la constituyen y las relaciones y reglas que las rigen, nunca es aplicable a otra. Este hecho es, al final, un desacierto que hace que el nativo advierta siempre al hablante extranjero y que, además, la comunicación se vea frustrada pues algunos sonidos pueden generar confusión y por ende, ser mal interpretados de parte, tanto del oyente, como del mismo hablante.

En este orden de ideas, el investigador interesado en el mejoramiento de la enseñanza de las lenguas extranjeras puede bien querer evaluar qué fonemas de la lengua inglesa presentan problemas en el aprendizaje debido a la transferencia² de aquellos del español. Un sucinto acercamiento desde la psicolingüística permitiría pensar, a manera de hipótesis, que son principalmente los vocálicos y unos cuantos consonánticos, ya que tan sólo contrastando el número de fonemas de ambos idiomas, se tiene que en el español de Colombia hay 5 vocálicos y 19 consonánticos, y en el inglés hay 11 vocálicos y 22 consonánticos.

Para confirmar o refutar esta afirmación, en las siguientes líneas se encontrará un trabajo práctico que inicia con la revisión del material teórico relativo al aprendizaje de una LE, seguido por el estudio fonológico-contrastivo de los sonidos del español y del inglés, y finaliza con una experimentación que busca contrastar la teoría con la realidad presente en algunos jóvenes estudiantes de básica en Bogotá.

Un estudio de este tipo alienta el interés por replantear los contenidos programáticos que, aunque

1 La constitución colombiana en el artículo 10 reconoce que: “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios”.

2 Existe una muy interesante discusión acerca del término debido a su tipología. Acá deberá entenderse TRANSFERENCIA, desde la psicolingüística, y como la entiende Odlin (1989:27) “Es la influencia que surge de las similitudes y diferencias entre la lengua objeto y cualquier otra lengua que ha sido adquirida previamente” (la traducción al español es propia).

desde el Ministerio de Educación Nacional se han propuesto, olvidan el componente fonológico de la lengua como elemento indispensable en el aprendizaje. Asimismo, puede incentivar a los docentes de lengua extranjera a un trabajo más efectivo en la elaboración de ejercicios de diferenciación fonológica que favorezcan al estudiante en su esfuerzo por separar el esquema de su idioma nativo, el español, en la práctica de aquel del inglés LE.

Fundamentos Teóricos

Para muchos estudiantes de lenguas extranjeras, y en este caso, del inglés, el problema específico de la fonología en la producción oral, es casi insalvable. Si se tiene en cuenta la teoría expuesta por Lenneberg (1967), el hombre tiene un periodo crítico que va de los 15 meses hasta la pubertad, cuando se pierde de manera definitiva la posibilidad de aprender una segunda lengua con una competencia semejante a la de un hablante nativo: la capacidad de ser bilingüe. Dicha pérdida ha provocado enormes dificultades en los procesos de *aprendizaje orientado* de segundas lenguas, no sólo en lo concerniente al componente lingüístico sino en especial al pragmático, que se nutre en gran manera de la fonología. Por ello, varias teorías han intentado explicar el proceso de adquisición para entenderlo y con ello, colaborar en el trabajo que se desarrolla con ayuda de un profesor-orientador, unos contenidos programáticos, una metodología y una orientación pedagógica que finalice de manera exitosa en un desempeño comunicativo eficiente.

Una de las más destacadas es la de Selinker (1969) que permitió concluir que el aprendiz crea, ya terminado su periodo crítico, una *interlengua* que se constituye como segmento intermedio y fundamental para el logro de sus objetivos lingüístico-comunicativos; este sistema surge del intento por alcanzar la producción en lengua extranjera. Pero, ¿de dónde surge el término?, ¿qué lo fundamenta?, ¿cómo se caracteriza?

Lingüística cognitiva y aprendizaje de una lengua extranjera

Para establecer una cronología de los estudios que dan cuenta de los procesos de aprendizaje

de una LE, surge el trabajo de Cuenca y Hilferty (1999), en donde se refiere una serie de periodos que exponen las teorías surgidas como respuesta a los cuestionamientos resultantes de diversas prácticas y observaciones. Así, hace cerca de setenta años, uno de los postulados más importantes y difundidos con respecto al aprendizaje de una LE surgió de la tradición conductista, cimentada en la premisa de la *tabula rasa*; la mente del alumno era una hoja en blanco y el aprendizaje se centraba en la práctica y la repetición hasta lograr imitar lo mejor posible, la forma de hablar de quienes guiaban al estudiante. Esta corriente puso al docente de lengua en un rol primordial y activo, y al aprendiz, en uno esencialmente pasivo.

Los autores refieren luego a la lingüística contrastiva que, al analizar con más detalle las producciones de los estudiantes, se inicia en el estudio de la interferencia y la influencia que ejerce la lengua materna en el espectro lingüístico de la lengua extranjera. Sin embargo, gracias al avance de las investigaciones relacionadas con la adquisición de LE no orientada, se evidenció un desarrollo autónomo del proceso de aprendizaje, semejante a aquel de la LM. Una sucesión de corrientes investigativas que inició con el *Análisis de Errores*, continuó con la idea de que a la adquisición de una LE subyace un proceso de pidginización y finalizó con conceptos como el de “interlengua”, contribuyó a la independencia psicolingüística de la competencia no nativa en el proceso de aprendizaje. Así, ya no se veía el error en la producción como un tropiezo en el logro de la competencia en LE, sino como manifestación evolutiva de una competencia en progreso, que merecía ser estudiada en sí misma. Esta alusión hizo eco en las visiones constructivistas del cognitismo originando la idea del papel creativo del aprendiz en la adquisición.

- **Orígenes y desarrollo de la lingüística cognitiva.** Cuenca y Hilferty (1999) afirman que, tomando como base la idea de que los modelos lingüísticos surgen como resultantes de un entramado de estudios, influencias y condiciones externas durante un periodo de desarrollo variable, la lingüística cognitiva nace en California. Sus iniciadores serían George Lakoff y Ronald Langacker quienes, en 1987,

publicaron *Women, Fire and Dangerous Things*³ y *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*⁴, los dos libros fundamentales en esta corriente.

La denominación y el lugar que ocupa este nuevo modelo en el panorama de las ciencias del lenguaje, inicia en las muchas acepciones que el término "cognitivo" ha recibido desde el generativismo. Sólo a partir de los años ochenta se consolida el concepto de ciencia cognitiva como *punto de encuentro de las disciplinas que se ocupan de los diferentes aspectos de la cognición* (Cuenca y Hilferty, 1999:13) Esta convergencia incorpora un gran haz de datos proveniente de todas las disciplinas cognitivas y busca de forma vehemente las correspondencias entre el pensamiento conceptual, la experiencia corpórea y la estructura lingüística, al mismo tiempo que intenta descubrir los contenidos reales de la cognición humana, más allá de la configuración estructural del lenguaje y del conocimiento humano. Así entonces, el cognitivismo incorpora en su propio programa de investigación las relaciones entre pensamiento y lenguaje, llegando a postular principios primordiales como que *las categorías lingüísticas no son autónomas respecto a la organización cerebro-conceptual general y a los mecanismos de procesamiento* (Gibbs, 1996:49).

- Postulados básicos de la lingüística cognitiva. Tomando la concepción del lenguaje como instrumento de conceptualización, es decir, como vehículo para expresar el significado, según los autores que fundamentan este acápite, (1999: 19), pueden determinarse de manera sintética, cinco principios fundamentales de la lingüística cognitiva:

1. El lenguaje tiene un carácter inherentemente simbólico, por lo tanto, su función primera es significar.
2. El estudio del lenguaje no puede separarse de su función cognitiva y comunicativa, lo cual impone un enfoque basado en el uso.

3. La gramática consiste en la estructuración y simbolización del contenido semántico a partir de una forma fonológica. Así pues, el significado es un concepto básico y fundamental no derivado en el análisis gramatical.
4. La categorización, como proceso mental de organización del pensamiento, no se realiza a partir de condiciones necesarias y suficientes que determinan fronteras infranqueables entre las categorías cognitivas, sino a partir de estructuras conceptuales, relaciones prototípicas y de semejanza de familia que determinan límites difusos entre categorías.
5. Una caracterización dinámica del lenguaje que difumina las fronteras se impone entre los diferentes niveles del lenguaje (la semántica y la pragmática, la semántica y la gramática, la gramática y el léxico) y muestra las dificultades e inadecuaciones que resultan de la aplicación rígida de ciertas dicotomías, como la que opone diacronía y sincronía, competencia y actuación, denotación y connotación.

- Cognitivismo y aprendizaje de una LE. Si se aceptan los postulados de Lleó (1997), quien examina los estudios empíricos de muchos psicolingüistas preocupados por la caracterización del lenguaje humano, se logra una conclusión definitiva: *el lenguaje humano comparado con el del animal es creativo y complejo, pues supera sus características de poseer un significado fijo y carecer de posibilidades de producción de combinaciones de señales para formar estructuras más complejas.* Además, si se tiene en cuenta el hecho comprobado del papel activo en el aprendizaje atribuido al infante, quien procura activamente comprender la naturaleza del lenguaje tratando de explicarlo formulando hipótesis, buscando regularidades, poniendo a prueba sus anticipaciones y fortaleciendo la propia gramática como creación original, puede plantearse a la vez y por analogía, el papel creativo del estudiante en la adquisición. Esta creatividad

3 Monografía donde Lakoff expone una serie de conceptos fundamentales del cognitivismo, como el experiencialismo, la teoría de prototipos y del nivel básico, los modelos cognitivos idealizados o las categorías radiales.

4 Primero de los dos volúmenes que Ronald Langacker dedica a presentar su gramática cognitiva, donde explica los principios de una concepción cognitiva de la gramática y desarrolla los aspectos relativos a las categorías y a las construcciones gramaticales básicas.

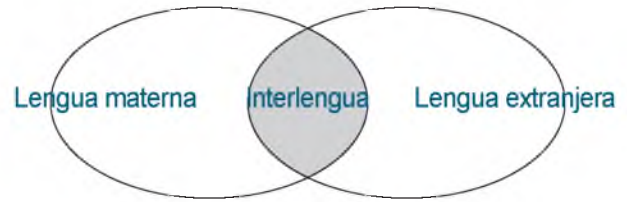
llevó a la lingüística cognitiva a tener en cuenta el concepto de *interlengua*, que toma importancia en la medida de que se comprueba dicha propiedad esencial del aprendizaje.

Lingüística y el modelo de interlengua

Para Santos Gargallo (1993), el concepto de *interlengua* tiene sus orígenes en la lingüística contrastiva que, como rama de la lingüística aplicada, se ocupa del estudio comparativo de las lenguas, relacionadas o no genéticamente, permitiendo establecer los mecanismos subyacentes al proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Los resultados de las indagaciones de sus expertos, facilitan las predicciones relacionadas con las partes de la estructura lingüística que generan dificultades en los estudiantes, y abordan la naturaleza de éstas en el proceso de aprendizaje.

Fundamentados en estas concepciones, como se mencionó con anterioridad, se tienen tres modelos que de forma escalonada emergen de esta subdisciplina lingüística, y tienen como eje central la preocupación por el aprendizaje de una LE. Así pues, se encuentran secuencialmente, el modelo de análisis contrastivo, el modelo de análisis de errores, y finalmente, el modelo de *INTERLENGUA*, que interesa más al presente estudio por ser uno de los que ha brindado mayor aporte a las preocupaciones de investigadores y docentes en general.

En este modelo se introduce precisamente el término de *interlengua* (Selinker, 1969), que refiere al sistema no nativo del estudiante de una segunda lengua que funciona como mediador entre el sistema de la lengua materna y el sistema de la lengua extranjera. Su complejidad se incrementa en un proceso creativo, evolutivo y continuo, marcado por las nuevas estructuras y el vocabulario que se van adquiriendo. En otras palabras, es un sistema lingüístico no-convencional propio de los aprendices de idiomas extranjeros, empleado en un esfuerzo por utilizar la nueva lengua; se caracteriza por ser autónomo e internamente estructurado y establece en su variabilidad, la posibilidad de ser descrito mediante un subconjunto de reglas de la gramática de la lengua objeto. La idea puede graficarse con el siguiente esquema:



Un sistema del tipo que se refiere, puede interpretarse como una fase intermedia en el aprendizaje que resulta del contraste entre los elementos de la LM con los de la LE, y tiene cinco factores (Santos Gargallo, 1993:141) que lo conforman:

- Transferencia lingüística: denota el uso de fonemas, reglas y subsistemas de la lengua materna en producciones de la lengua extranjera.
- Transferencia de práctica: plantea problemas identificables que son el resultado de las prácticas de las nuevas estructuras.
- Estrategias de comunicación en LE: concierne la inclusión de reglas, vocablos o subsistemas de la lengua materna como soluciones a problemas de comunicación en lengua extranjera.
- Estrategias de aprendizaje de LE: propone la reducción del sistema de la lengua extranjera a un sistema más simple, evitando categorías consideradas como innecesarias.
- Sobregeneralización del material lingüístico de la LE: reconoce los elementos que por analogía, son generados a partir de otros elementos de la gramática de la lengua extranjera.

Sin embargo, no debe pensarse que una interlengua es individual, al contrario, ésta tiende a generalizarse, de modo que, según Santos Gargallo (1993) frecuentemente cuenta con características como: a) diferencias en el sentido de simplificaciones y sustituciones; b) semejanzas entre las interlenguas de distintas personas, sobre todo con las que tienen la misma lengua materna; c) gran variación en la pronunciación de una misma persona; d) regresiones voluntarias en beneficio de estructuras más próximas a las que produciría un hablante nativo en circunstancias similares; e) introducción de las reglas de la LM en el sistema interlingüístico y

su posible sobregeneralización; y f) detención en la aproximación hacia LE en un momento dado, produciendo lo que se conoce como fosilización.

Ahora bien, centrando el asunto en la fonología y para esclarecer la relación que se establece entre el cognitivismo y el concepto de interlengua, se tienen los estudios de Eckman (1984, 1991, 1996), quien sustenta su existencia al exponerla como sistema de reglas independiente. En sus trabajos, el autor propone que la construcción de este sistema es un proceso creativo y basa su afirmación, orientada hacia la fonología, en la existencia de tres reglas fonológicas en la interlengua de algunos aprendices de inglés como LE, distintas tanto de las reglas del inglés como de las de sus LM. Estas reglas, de espirantización, desonorización y epentización, le permiten concluir que se trata claramente de la influencia de reglas fonológicas (restricciones fonotácticas y reglas alofónicas) de la LM en la interlengua, que constituyen el componente fonológico del hablante como componente de una lengua natural cualquiera. En otras palabras, el componente fonológico contiene, por una parte, formas básicas que no forzosamente coinciden con las formas básicas del hablante nativo de esa LE, sino que hay que definir las, teniendo en cuenta que la percepción del aprendiz de esa LE tiene que pasar por el filtro perceptivo de su LM. Por otra parte, contiene reglas fonológicas para cuya definición hay que tener en cuenta el peso de la transferencia de LM, así como los principios universales que pueden también ejercer su influencia en la formación de la fonología de la interlengua.

Esbozo de los procesos de producción fonética

Para Gutiérrez y Rodríguez (2001), la función comunicativa de las lenguas se formaliza gracias a un inventario léxico que da cuenta de las realidades culturales de sus hablantes. Tal inventario se constituye por la *doble articulación* del lenguaje al estar conformado por componentes significativos y

pronunciables –los monemas o palabras, con una estructura interna constituida por elementos mínimos distintivos y sin significado –los fonemas. Estos últimos, en el caso del español y del inglés, son consonánticos y vocálicos y están caracterizados por un haz de rasgos distintivos –los articulatorios, que relacionan las posiciones del tracto vocal, el manejo de la corriente de aire y el papel de los pliegues vocales.

Los autores establecen como cimiento de la producción oral, los conjuntos de esquemas de pronunciación y las categorías fonológicas y fonéticas, al igual que las reglas recuperadas de la memoria a largo plazo. Aquí, la memoria de trabajo evidencia su relevante rol cuando el almacenamiento temporal y la manipulación y montaje de piezas fonológicas y fonéticas recuperadas de la información previa, exigen su presencia como elemento psicológico efectivo. En acción, un hablante puede planear lo que va a decir, almacenar las ideas en su memoria temporal recuperándolas de su memoria a largo plazo, organizarlas en estructuras fonemáticas –palabras y oraciones, y expresarlas según unas reglas fonético-fonológicas que pone en funcionamiento según lo planeado.

Según los investigadores, en el último paso de la producción oral se relaciona el aspecto fónico del lenguaje, en donde los estudios fonológicos se concentran en tres tareas principales: a) fonotaxis: relaciona una palabra con su conformación fonológica, b) alternancia: refiere a los cambios fonológicos que sufren los morfemas, y c) contraste: atañe la diferenciación fonética que termina en un cambio de sentido. Estas tareas se llevan a cabo a la base de tres instrumentos teóricos de análisis llamados *representaciones fonémicas*, *niveles fonológicos de información* y *reglas fonológicas*, en donde estas últimas explican las relaciones entre las primeras y los segundos.

De manera más explícita, las reglas fonético-fonológicas básicamente tienen relación con las con-

5 Es un fenómeno lingüístico que caracteriza la interlengua, y que hace mantener rasgos de la gramática de la lengua materna en la estructura del sistema empleado por el estudiante (si bien en la sintaxis, en la morfología y en el léxico se puede ir progresando y experimentando un acercamiento paulatino a la gramática de la lengua objeto, en la fonología el progreso suele detenerse antes de llegar a adquirir una competencia nativa).

diciones de formación de palabras en una lengua particular, con la alternancia fonológica de morfe-mas en esta lengua y con el establecimiento de estos fonemas que hacen parte del sistema foné-tico de aquella misma lengua que, como elemen-tos fónicos, pueden hacer la diferencia de sentido entre dos palabras de dicho sistema. Las reglas fonológicas explican la conversión de una estruc-tura subyacente en un nivel morfológico del léxico de una lengua dada, a una estructura fonológica de superficie en el nivel fónico de esta lengua. De este modo, todo lo que expresa una regla fonológi-ca debería estar relacionado con algún aspecto de la morfología y el léxico de una lengua y, además, aclara los rasgos que hacen que cada fonema uti-lizado se convierta en un fonema contrastivo del sistema lingüístico y los cambios a los que estos fonemas están sometidos como resultado de su contacto con los otros sonidos con los que forman una expresión lingüística dada.

Ahora bien, sin profundizar en la enumeración de reglas fonológicas del español, se tienen ciertas observaciones recogidas por Quilis (1993:79, 381) acerca de su base articulatoria general, que permi-tten distinguirlo de otras lenguas, incluso romances:

1. Predominio de articulaciones en la zona an-terior de la cavidad bucal –relegando la la-bialización, y del rasgo de sonoridad.
2. El vocalismo general es muy sencillo y ca-racterizado por sonidos: orales, nítidos, audí-bles, breves, sordos, tendentes a la cerrazón, núcleo-silábicos, fonológicos y concurrentes. Además, los segmentos vocálicos se pre-sentan en cualquier posición –inicial, medial o final, y situación acentual.
3. Todas las vocales pueden combinarse en se-cuencias tautosilábicas o heterosilábicas.
4. Todas las consonantes pueden aparecer en posición inicial de palabra salvo la /r/ y las palatales /j/ y /ʎ/seguidas de /i/. No hay palabras que terminen en más de una con-sonante, y las que terminan en una sola, no tienen un nivel demasiado representativo; s, l, n, r, y d son las que desempeñan el papel más visible en el fin de palabra.
5. No posee sílabas en las que la vocal vaya seguida de más de dos consonantes.

6. Carece de resonancia nasal, ataque vocálico duro, aspiración y ensordecimiento.
7. Una tipología silábica conformada con ten-dencia a la sílaba libre –formada por con-sonante-vocal, al tener una base de articu-lación creciente al presentarse un aumento paulatino de la energía articulatoria desde la frontera silábica inicial hasta alcanzar el máximo en el núcleo.
8. La acentuación más utilizada es la grave.

El problema de la fonología español/inglés

Teniendo como base la exposición anterior, pue-de decirse que, si el proceso de producción está regido por reglas y además, es un hecho universal, es muy fácil que haya transferencia de un sistema al otro, evidente en la interlengua. Y si se apela al postulado que ésta maneja acerca de que la foné-tica y la fonología de la lengua nativa facilitan el fenómeno de transferencia en la pronunciación de una LE, se hace preciso realizar una descripción comparativa de los sonidos de las dos lenguas in-miscuidas en este estudio.

Una opinión que confirma este razonamiento es aquella del estudioso ruso Nikolái Trubetzko-y (1987:46) quien al respecto dice:

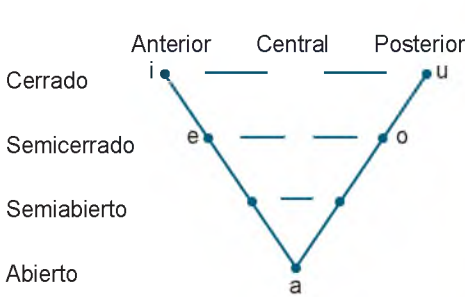
El sistema fonológico de una lengua es compa-rable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice. En la criba quedan únicamente las marcas fónicas que son pertinentes para la individualidad de los fonemas. Todo lo demás cae en otra criba donde a su vez quedan las particularidades fónicas pertinentes en el plano apelativo; más abajo aún se encuentra otra cri-ba en la cual se seleccionan los rasgos fónicos característicos de la expresión del locutor, etc. Toda persona se acostumbra desde la niñez a analizar de este modo lo que se dice, y este análisis tiene lugar en forma totalmente automá-tica e inconsciente. Pero el sistema de “cribas” que posibilita este análisis, en cada lengua, está constituido diferentemente. Las personas se apropian de su lengua materna, y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntaria-mente para el análisis de lo que oyen, la “criba” fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta criba no se

adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones. Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta debido a que se los ha hecho pasar por la “criba” fonológica de la propia lengua. (...) Con ello se prueba que el llamado “acento extranjero” no depende exclusivamente de que el extranjero no pueda producir un sonido determinado, sino más bien de que no interpreta con corrección dicho sonido. Y esta interpretación errónea está condicionada por la diferencia entre la estructura fonológica de la lengua y la de la lengua materna del locutor.

Siendo esto así, se hace necesario conocer de manera específica la estructuración fonológica de cada una de las lenguas que son objeto de estudio en el presente trabajo, y así poder estipular

de manera exacta, qué fonemas del español se transfieren en la producción de aquellos del inglés. Se hace necesario entonces, aclarar que en los cuadros que siguen se utilizará la simbología del Alfabeto Fonético Internacional (AFI) actualizada en el 2005.

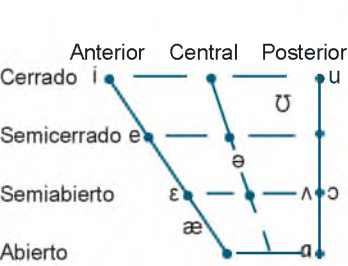
- Fonemas del español colombiano. En las tablas se clasifican los fonemas vocálicos y consonánticos según la base del AFI. Vale la pena aclarar que, en la realización del habla, estos segmentos pasan a ser más de 60 alófonos debido a la coarticulación. Sin embargo, aunque algunos fonemas del inglés pueden presentarse en la lengua española como variantes, éstas no son reconocidas funcionalmente por el hablante, dificultando su discernimiento en la práctica de la segunda lengua.



Punto / Modo	Bilabial		Labioden		Dental		Alveolar		Palatal		Velar		Glotal	
	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
Oclusivo	p	b			t	d					k	g		
Africado									tʃ					
Fricativo			f				s		ʃ				h	
Vibrante							r, r̄							
Lateral							l		ʎ					
Nasal		m						n		ɲ				

- Fonemas del inglés. El cuadro fonético de las consonantes y el esquema vocálico equivalente a los sonidos fonéticos de la lengua inglesa (americana) serían los estipulados en los cuadros. Para ellos también existen variantes que dependen,

como en el español, de factores diastráticos, diafásicos y diatópicos. Tan sólo comparándolas visualmente, pueden apreciarse las diferencias existentes entre las dos lenguas, objeto del presente estudio.



Punto / Modo	Bilabial		Labioden		Dental		Alveolar		Postalveo	Retrofle	Palatal		Velar		Glotal	
	-	+	-	+	-	+	-	+			-	+	-	+	-	+
Oclusivo	p	b					t	d					k	g		
Africado											tʃ	dʒ				
Fricativo			f	v	θ	ð	z	s	ʃ	ʒ					h	
Vibrante											ɹ					
Lateral							l									
Nasal		m						n					ŋ			

Procesos fonológicos

En el proceso de adquisición de una lengua extranjera, de manera general se presentan ciertos fenómenos que le son propios: la epéntesis, la elisión y la sustitución. Sin embargo, como se verá más adelante, el desarrollo puede sufrir afectación además, por otros mecanismos propios de la evolución de cualquier lengua⁶. Usando la terminología propuesta en la clasificación hecha por Araús (2005:55) pueden ser:

- Mecanismos de inducción:

Elisión: al ser un fenómeno que evidencia la supresión de segmentos, es un proceso muy favorecido en la adquisición de LE, especialmente cuando hay una estructura silábica más compleja que la de LM, sin embargo, la elisión no es general y puede que en la interlengua no se presente en las sílabas átonas. Existen varios tipos: aféresis (pérdida al comienzo del sintagma, p.ej. /bʲɪdʒ/>/ridʒ/, síncope (pérdida en medio del sintagma, p.ej. /ʃʌt/>/ʃʌt/) y apócope (pérdida al final del sintagma, p.ej. /wɔk/>/wɔ/).

- Mecanismos de refuerzo articulatorio:

Prótesis: es una inserción de segmentos que actúa como refuerzo que opera al principio de las palabras, p.ej. /wɔk/>/gwɔk/.

Epéntesis: a diferencia de la adquisición de LM, en que para simplificar la estructura silábica se aplica elisión, en la adquisición de LE se pueden agregar segmentos en medio de la palabra, esencialmente, en presencia de grupos consonánticos con el objeto de asistir su permanencia en el sintagma (Lleó, 1997:42), p.ej. /tʰɪ/>/tʰəɪ/

Paragoge: se verifica un refuerzo insertando segmentos al final de la palabra, p.ej. /kæt/>/kæts/.

Mecanismos de error lingüístico:

Sustitución: basado en una equivalencia acústica, es un error que se genera en la percepción auditiva, en especial, cuando se trata de vocablos poco conocidos. De manera general, el segmento sustitutivo

de la LE pertenece a LM, sin embargo, lo más notable es el hecho de que en algunos casos, un mismo sonido de LE es sustituido por diversos sonidos en la interlengua, y parece darse una correlación entre la LM y los distintos sonidos sustitutivos (Lleó, 1997: 42), p.ej. /'tɛlɪvɪʃən/>/tele'bitʃɪən/

Práctica experimental

Descripción

El trabajo del cual se habla, se llevó a cabo con diez jóvenes adolescentes (12 o 13 años), hombres y mujeres, de diferentes colegios de Bogotá (Cund.), con un nivel bajo de enseñanza de LE, ya que en el horario establecido por los parámetros ministeriales y el proyecto educativo institucional de cada centro educativo, se tienen, tanto en primaria como en bachillerato, 3 horas semanales de clase de inglés. Así pues, se procedió conforme a varios pasos:

- Hacer escuchar a los estudiantes una cinta de audio con diez palabras que llevan los sonidos propios (vocálicos y consonánticos) de la lengua extranjera, pronunciados por un hablante nativo (estos sonidos sólo son presentados en forma oral, ya que si se hace simultáneamente con su forma escrita, ésta podría interferir en la calidad de la muestra).
- Solicitar su repetición y grabarla.
- Estudiar comparativamente los sonidos producidos tanto por el nativo como por el aprendiz, identificando y transcribiendo fonológicamente cada sonido producido por los informantes.
- Especificar los fonemas que presentan problemas por transferencia de la LM hacia la LE.

Resultados

Para presentar los resultados se ha estructurado un cuadro que resume los aspectos importantes para el estudio: las palabras, el modelo fonológico y la transcripción también fonológica de las ejecuciones de cada informante (para el caso, enumerados H1... H10).

6 El tema del aprendizaje de una lengua extranjera puede encontrar alguna similitud con la evolución de las lenguas debido a que en ésta también existen estados evolutivos intermedios entre las diferentes etapas lingüísticas.

Palabra	Transcripción	H1	H2	H3	H4	H5
Walk	wɔk	wɒ:k	gwɒk ^t	wɔ:k	wɔ:k	walk
Hat	hæt	hap ^s	hæt ^s	hɒt ^s	hok	hot
Pen	pɛn	pen	pe ⁿ	pen ^t	pen ^t	pen
Cat	kæt	kap ^s	kat ^s	kat	ka	kat
Shirt	ʃʌt	ʃɛks	tʃərtʃ	ʃa ^t	ʃaf	ʃot
Television	ˈtɛlɪvɪʃən	teleˈbitʃion	teleˈbɪʃion	teleˈbɪʃo ⁿ	teleˈbɪʃo ⁿ	teleˈbɪʃon
Church	tʃʌtʃ	tʃe ^{ps}	tʃəʃ	tʃaf	ʃaf	ʃət
Bridge	bɪdʒ	prɜks	brɪdʒ	ritʃ	prɪdʒ	briʃ
Thin	θɪn	fin	θɪn	fin	swim	θɪn
This	ðɪs	lips	lɜf	lis	lis	lis

Palabra	Transcripción	H6	H7	H8	H9	H10
Walk	wɔk	wak	wa:k	wa:k	wɔk	gwæk
Hat	hæt	hat	hak	hæt	hat	hæt
Pen	pɛn	pɜn	pen	pɛn	pen	pɛn ^t
Cat	kæt	kat	ka:t	kat	kæt	ka:
Shirt	ʃʌt	ʃɪrt	tʃɪr	ʃi:t	tʃərʃ	ʃɪrt
Television	ˈtɛlɪvɪʃən	ˈteleɪvɪʃon	teleˈbɪʃo ⁿ	ˈtelebɪʃion	teliˈbɪʃion	teleˈbɪʃon
Church	tʃʌtʃ	tʃartʃ	tʃa:rʃ	tʃaf	tʃartʃ	ʃartʃ
Bridge	bɪdʒ	brɪdʃ	rɪʒ	briʃ	ritʃ	brɪtʃ
Thin	θɪn	dɪn	θɪn	θɪn	dɪn	fin
This	ðɪs	dis	dis	lis	dis	dis

Como puede verse, existen marcadas diferencias entre la pronunciación del hablante nativo y aquella de los informantes, así que, al estudiar las producciones comparativamente y de forma horizontal, pueden encontrarse algunos de los procesos fonológicos así:

1. **Prótesis:** utilizada para facilitar la pronunciación al inicio de la palabra, se tiene el caso de H2 y H10 en la palabra *walk* (wɔk > gwɒk^t; > gwæk).
2. **Epéntesis:** aplicada para reforzar o como influencia de la lengua materna, se tiene el caso más evidente en H1, H2, H8 y H9 con la palabra *televisión* (ˈtɛlɪvɪʃən > teleˈbitʃion; > ˈteleˈbɪʃion; > ˈteleˈbɪʃion; > ˈteliˈbɪʃion), en H1 con *church* (tʃʌtʃ > tʃe^{ps}), y en H2 con *shirt* (ʃʌt > tʃərtʃ).
3. **Paragoge:** empleada al final de la palabra, en este caso puede constituirse como vicio de la pronunciación sin mayor funcionalidad; se tienen los casos de H1, H2 y H3 con la palabra *hat* (hæt > hap^s; > hæt^s; > hɒt^s), en H3, H4 y H10 con *pen* (pɛn > pen^t; > pen^t; > pen^t), y en H1 y H2 con *cat* (kæt > kap^s; > kat^s).
4. **Aféresis:** la elisión facilita la producción del inicio de la palabra; se tiene en H3, H7 y H9 con *bridge* (bɪdʒ > ritʃ; rɪʒ > > ritʃ),
5. **Síncopa:** se elide un elemento que presenta dificultad articulatoria dentro de la palabra, como en el caso de H8 para la palabra *shirt* (ʃʌt > ʃi:t) o, este mismo hablante en *church* (tʃʌtʃ > tʃaf).
6. **Apócope:** usada para posibilitar la pronunciación al final de la palabra, se tiene el caso de

H4 y H10 en la palabra *cat* (kæt>ka; >kaɪ) y en H7 con *shirt* (ʃʌɪt>tʃɪr). Hay un proceso de apócope con un debilitamiento en H2 con *pen* (pɛn>peⁿ) y H3 con *shirt* (ʃʌɪt>ʃaⁱ).

7. Sustitución: aplicada como resultado de la interlengua, es el fenómeno que más de-

muestra la influencia de una lengua sobre la otra; se tiene representatividad en la transferencia de sonidos consonánticos (como lo muestra la tabla derecha) y de sonidos vocálicos (como se muestra en la tabla izquierda).

Del español	Intermedios	Al inglés	Del español	Intermedios	Al inglés
a	a - æ - ʊ	ɔ	tʃ		ʃ
a - o	ɛ - ə - a	ʌ	tʃ	ʃ	ɜ
a	a - ə - ʊ	æ	tʃ	ʃ	dʒ
a - o - e	ɜ	ɛ	f		θ
e - i	ɜ	ɪ	l		ð
			p		p<
			k		k<
			h		h<

Estos resultados pueden explicarse porque los sonidos del inglés tienen ciertos rasgos definidos que los contraponen a aquellos del español, así:

En el inglés hay:	En el español hay:
Relajación y variación en el grado de arqueado lingual.	Propensión a la tensión.
Movimiento individual de apertura y cierre glotal.	Coocurrencia con la articulación.
Diferentes grados de retracción o de protrusión labial.	Simplificación fonológica.
Movimiento lingual y labial intra-fonémico.	Tendencia a sonidos simples.
Alargamiento de fonemas.	Preferencia de sonidos simples.
Explosión de aspiradas.	Carencia del fenómeno.

Contraste entre la teoría y la práctica

Partiendo del hecho de que los encuestados son adolescentes de 12 a 13 años, con los resultados arriba esbozados se confirma:

1. La posición de Selinker que decía que *al terminar su periodo crítico, el aprendiz crea una interlengua que se constituye como paso fundamental para el logro de sus objetivos lingüístico-comunicativos.*
2. La definición de interlengua como *sistema que media entre la lengua nativa y la lengua*
3. La posibilidad de *describir este sistema lingüístico anticonvencional mediante un subconjunto de reglas de la lengua meta*, tomando como fundamento lo arriba expuesto y extendiendo el estudio de modo que se perciban generalidades en los usos fonológicos.

4. La fase intermedia y *generalizada* en el aprendizaje dado por la *transferencia lingüística*, el uso de *estrategias facilitadoras* y la presencia de *sobregeneralización* en algunos casos, dada por el empleo continuo de ciertos sonidos para producir otros semejantes.
5. La *creatividad* dada por el uso de nuevos fonemas impropios del sistema fonológico de la lengua materna, como medio de búsqueda de elementos que cumplan con los requerimientos fonológicos de la lengua extranjera.
6. La “*preservación estructural*”, que refiere al tipo de regla cuya operación genera condiciones correctas de estructuras subyacentes.
7. La *transferencia* de algunas de las características del español como la inexistencia de palabras que terminen en más de una consonante, un vocalismo sencillo, nítido, breve y tendente a la cerrazón, junto con una preferencia hacia la acentuación grave.

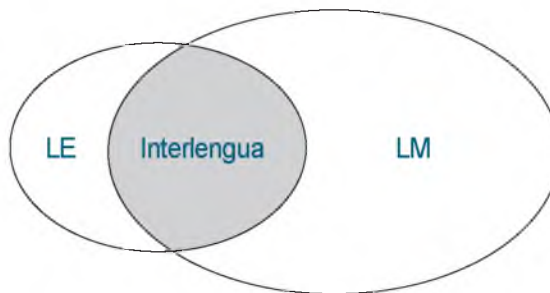
Conclusión

Del presente estudio se pueden recoger dos tipos de conclusiones, una, de corte netamente lingüístico -fonológico, y la otra, de corte pedagógico.

En primer lugar, como pudo verse, sobre todo en las vocales, hay varios sonidos que pertenecen a una u otra lengua que no se encuentran presentes en las palabras estudiadas. Estos sonidos pasan a constituirse como un estadio intermedio entre el español y el inglés, que son fuerte evidencia de la interlengua en proceso. Esto permite pensar que, efectivamente, los informantes, por tener un nivel mínimo de lengua, no poseen en su estructuración mental, aquellos sonidos que para ellos son infrecuentes, situación que les obliga a tomar posición con la creación de uno nuevo que se asemeje de cierta manera y según su propia experiencia en lengua materna, a aquellos que escuchan. Así, el informante, sintiéndose un poco limitado para reproducir un sonido definido, re-crea uno diferente con su propio conocimiento en cuanto a reglas fonológicas y sintácticas de su LM.

Tendríamos pues en estos casos, una imagen como la que se diseña a continuación, que refleja-

ría para este estudio, su estado de interlengua, en donde hay más de lengua materna que de lengua extranjera en su producción:



En segundo lugar, se hace relevante declarar que los resultados de esta investigación pueden conducir a los docentes a continuar haciendo reflexiones juiciosas acerca de la importancia del aspecto fonológico de la lengua que se aprende. La inclusión de su estudio podría ayudar al joven a establecer las diferencias formales entre la LM y la LE de modo que haya mayor conciencia sobre el propio aprendizaje y a ir más allá de la repetición y el ejercicio de completar. Esta actividad podría coadyuvar a subsanar los bajos niveles de inglés en Bogotá (cf. icfes.gov.co, elespectador.com, caracolradio.com) y quizá en las demás ciudades del país.

Para cerrar, muy interesante sería, y a manera de invitación, que en próximos estudios se amplíe la práctica a los diversos niveles de enseñanza, con miras a describir y establecer las transiciones que el estudiante podría desarrollar en cada una de las etapas de su aprendizaje. Este estudio tendría gran valor si se fundamenta en una toma de datos más amplia y permite formular teorías formales acerca del desarrollo de la interlengua en el estudiante colombiano.

Referencias Bibliográficas

Araús Puente, Cándido. *Manual de lingüística hispanoamericana: el español en la metrópoli*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, Series Minor, XLII, Tomo 1, 2005.

Cuenca, María Josep., y Joseph Hilferty. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel, 1999.

Ebneter, Theodor. *Lingüística aplicada: Introducción*. Madrid: Gredos, 1982.

Eckman, Fred. "Universals, typologies and interlanguages." En: *Rutherford, W. Language universals and second language acquisition*, Editado por John Benjamins. Filadelfia, 1984.

Ferreiro, Emilia., y Ana Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo veintiuno, 1979

Gibbs, Raymond. "What's cognitive about cognitive linguistics?" En: *Cognitive linguistics in the redwoods: the expansion of a new paradigm in linguistics*, Editado por Eugene Casad. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1996.

Gutierrez, Luis Carlos., y Darwin Danilo Rodríguez. *An instructional model to change fossilized pronunciation in English Foreign Language teachers*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Maestría en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés, 2001.

Lenneberg, E. H. *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1967.

Lleó, Conxita. *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

Odlin, Terence. *Language transfer cross-linguistic influence in language learning*.

Cambridge: University of Cambridge Press, 1989.

Quilis, Antonio. *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos, 1993.

Ritchie and Bhatia, "A functional-typological approach to second language acquisition theory." En: *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996: 195-211.

Rojas Ortiz, Jaime. *Tratado sobre el lenguaje*. Medellín: Pragma, 1999.

Santos Gargallo, Isabel. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis, 1993.

Selinker, L. "Language transfer." En: *General Linguistics*, 1969: 67-92.

Trubetzkoy, Nikolái. "Interlanguage" En: *Principios de fonología*. *IRAL* 10: 209-231. Madrid: Cincel, 1987.

"The structural conformity hypothesis and the acquisition of consonants clusters in the interlanguage of ESL learners." *Studies in Second Language Acquisition* No.13, 1991: 23- 41.

Confrontar en la web:

Caracol, 2011. Disponible en:
<http://www.caracol.com.co/noticias/bogota/candidato-al-concejo-afirma-que-la-mayoria-de-colegios-en-bogota-se-rajan-en-educacion/20110710/nota/1503326.aspx>

Examen de Estado de la educación media. Resultados del periodo 2005 – 2010. Disponible en:
<https://icfesdatos.blob.core.windows.net/datos/Informe%20resultados%20historicos%20Saber%2011%202005-2010.pdf>

El espectador, 2011. Disponible en:
<http://www.elespectador.com/noticias/bogota/articulo-372435-colegios-del-distrito-se-rajan-bilingueismo>

<http://www.elespectador.com/noticias/bogota/articulo-283480-colegios-distritales-de-bogota-serajan-calidad-de-educacion> (no la encontré)